

hierdoor een globaal beeld van het congres als geheel ontstaat, al blijft er natuurlijk, op basis van de interesses van de betrokkenen, sprake van een selectie van datgene wat binnen de diverse divisies aan de orde is geweest. Aan de auteurs is gevraagd vooral in te gaan op algemene trends die binnen hun divisie zichtbaar waren. Van de 11 AERA-divisies komen er 7 aan bod. Zij bestrijken het overgrote deel van hetgeen in het Nederlandse taalgebied onder 'onderwijskunde' of 'onderwijswetenschappen' wordt verstaan.

Literatuur

White, R. (1995). International scholarship and the AERA. *Educational Researcher*, 24(6), 19-21.

Divisie B: Curriculum Studies (M. Mulder, Universiteit Twente)

Ook dit jaar sprong de veelheid aan bijdragen binnen de Divisie Curriculum weer in het oog. In totaal waren er zo'n tachtig sessies bestaande uit verschillende presentaties, alsmede een ledenvergadering en een bestuursvergadering. Er waren 270 voorstellen voor de deadline ingediend. Als de voorstellen die na de deadline bij de organisatiecommissie zijn binnengekomen worden meegeteld, dan ligt dat aantal zelfs boven de 300. Uitsluitend de voorstellen die bijtijds zijn ontvangen zijn beoordeeld. Daarvan waren er 167 ingediend als traditionele paperpresentaties, er waren 41 voorstellen voor symposia en 62 voor experimentele sessies. Het beleid van de AERA is erop gericht het indienen van voorstellen voor de experimentele, meer interactieve sessies te bevorderen. Gezien het aantal van dat soort ingediende voorstellen kan worden opgemerkt dat dit beleid in de praktijk ook redelijk wordt gerealiseerd. Interessant is te vermelden dat de acceptatieratio dit jaar lag op 58%. Dat komt overeen met 157 voorstellen van voldoende, goede en uitstekende kwaliteit. Er waren echter slechts 52 slots in het programma, maar door te onderhandelen met andere Divisies en Special Interest Groups, konden toch alle goedgekeurde voorstellen worden opgenomen in het programma.

Wat de inhoud van het programma betreft, kan worden opgemerkt dat er vier subthema's

waren:

- curriculumonderzoek in de context van de classesituatie;
- curriculumtheorievorming;
- curriculumontwerp, -implementatie en -evaluatie;
- curriculumgeschiedenis, -bewegingen en -praktijken.

Het is ondoenlijk om een overzicht te geven van alle bijeenkomsten binnen de divisie, maar enkele titels van sessies zullen duidelijk maken dat de koppeling tussen de vier genoemde subthema's en de inhoud van de sessies niet altijd duidelijk is.

- Het doordenken van de levens van vrouwelijke leerkrachten: poststructuralistische en materialistische feministische benaderingen.
- Reflecties over de formuleringen van Dewey over democratie en onderwijs: spel als een bron van gemeenschap voor kinderen.
- Vrouwen en curriculum: een feministische exploratie.
- Het herstructureren van onderwijsonderzoek in een problematische democratie.
- Een nieuwe generatie onderzoekers: exploraties in lesbische, homo- en bisexuele problemen in het onderwijs.
- Voor wie en hoe is de vakinhoud van belang: Afrikaans-Amerikaanse leerlingen en het schoolcurriculum.

Deze voorbeelden geven tegelijkertijd aan dat er binnen de Divisie Curriculum grote belangstelling is voor actuele sociaal-maatschappelijke en wetenschapstheoretische problemen en voor de doordenking van de consequenties van die problemen voor de inhoud van het onderwijs voor kinderen en jongeren.

Binnen de divisie is in verschillende andere bijeenkomsten ook aandacht geschonken aan het algemene thema van de conferentie: "Onderzoek voor onderwijs in een democratische samenleving". Zo stond de door de Divisie Curriculum geïnitieerde plenaire bijeenkomst in het teken van verbeelding (imagination), mogelijkheid (possibility) en curriculum, een tamelijk abstracte aanduiding voor een thematiek waarin de rol van de inhoud van het onderwijs voor de vorming van kinderen en jongeren binnen een samenleving, waarvan het democratisch gehalte onder druk staat, centraal

wordt gesteld. Twee eminenties op het terrein van de onderwijskunde, Greene en Sarason presenteerden hun zienswijze op deze problematiek. Beide sprekers gingen in op het belang van onderwijs in de 'arts' (zoals schilderen, muziek, drama en dichtkunst) voor de ontwikkeling van de verbeelding van kinderen en jongeren. Greene betoogde dat deze ontwikkeling van cruciaal belang is. Veel kinderen en jongeren voelen zich nutteloos, wanhopig en zijn het slachtoffer van haat, aldus Greene. Kunstonderwijs kan bijdragen aan de transformatie van hun perceptie van de werkelijkheid en kan een mogelijkheid bieden zich een andere werkelijkheid voor te stellen en aan de realisatie daarvan te werken. Het kunstonderwijs kan aldus kinderen en jongeren een perspectief bieden van waaruit zij betekenis in plaats van betekenisloosheid zoeken, en apathie en geestelijke anesthesie bestrijden. Deze zienswijze gaat terug op de filosofie van Dewey en moet volgens haar niet worden opgevat als het creëren van luchtkastelen: het kunstonderwijs moet direct gerelateerd worden aan de realiteit. Sarason onderstreepte het belang van deze zienswijze en was het op opvallend weinig punten oneens met Greene, ofschoon hij in de herziene versie van zijn 25 jaar oude boek 'Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change' weinig woorden wijdt aan het kunstonderwijs en de bijdrage daarvan aan de ontwikkeling van de verbeelding en de mogelijkheid om betekenis te zoeken, bewondering te wekken en de bestaande situatie te transfigureren naar een meer ideale situatie. Sarason wees wel op het belang van de wijze waarop het kunstonderwijs in de praktijk wordt vormgegeven. Hij onderscheidt daarbij productieve en non-productieve onderwijscontexten. De non-productieve vormen voegen weinig toe aan de ontwikkeling van de verbeelding maar komen helaas wel het meest voor in het Amerikaanse onderwijs. Helaas – aldus Sarason – is dit de afgelopen jaren niet verbeterd, vooral ook omdat het onderwijs alle kenmerken mist van zelfcorrigerende en zelfverbeterende systemen die naar kwaliteit streven. En helaas hebben de betrokkenen bij de vormgeving van het onderwijs nog niet het voorstellingsvermogen om het onderwijssysteem te zien als een zelfcorrigerend systeem.

Ofschoon er een kern van waarheid zit in het betoog van Sarason, is de constatering mis-

schien niet geheel juist. Want in een andere, ook zeer druk bezochte bijeenkomst werd gesproken over KEYS, een grootschalig project waarin scholen gebruik kunnen maken van een gestandaardiseerde methodiek voor kwaliteitsbevordering van het onderwijs. Er wordt gebruik gemaakt van een diagnostisch instrumentarium, een kwaliteitscommissie in de school zorgt voor de uitvoering van deze diagnose, de National Educational Association (NEA) verwerkt de gegevens en rapporteert aan de school aan de hand van 39 indicatoren. De presentaties in deze bijeenkomst werden verzorgd door Schneider van NEA, Fullan van de Universiteit van Toronto, Lieberman van Teachers College, Columbia University en Rolles, eveneens van NEA. Professioneel gebruik van een systeem als KEYS kan bijdragen aan de zelfcorrectie en -verbetering waar Sarason reeds jaren voor pleit. De titel van deze bijeenkomst luidde: 'Het gebruik van leerkrachtenonderzoek om lerende organisaties te creëren en de onderwijs-professie te bevorderen'. Dit thema sluit aan bij het algemene beleid van de AERA om onderzoek dat is uitgevoerd door of samen met leraren ook op te nemen in het AERA-programma. Deze trend is overigens al een aantal jaren geleden ingezet. Er is al een aantal jaren plaats voor het presenteren van onderzoek dat is uitgevoerd door of met leraren, maar dit jaar is geprobeerd de leraren nog meer bij de conferentie te betrekken dan in voorgaande jaren. Was dit in het verleden binnen de Divisie Curriculum voornamelijk beperkt tot de rol van de leraar in het implementeren van curriculummaterialen en werd de leraar beschouwd als een lerende, en als consument van onderzoek, en lag de nadruk op implementatie- en 'utility'-onderzoek, nu heeft de AERA-organisatie ook gekozen voor een afzonderlijke dag waarop speciale aandacht is gegeven aan de praktijk. Deze dag heeft een speciale naam meegekregen: 'Sessies met de scholen'.

Ofschoon dit streven met sympathie moet worden bejegend, leidt het wel tot een combinatie van verschillende soorten onderzoek. De reactie van wetenschappelijk onderzoekers is dan al gauw: de kwaliteit van het onderzoek gaat hard achteruit. Er werd bijvoorbeeld in één van de sessies een presentatie gehouden over een nascholingsprogramma op het gebied van archeologie. Docenten van verschillende disci-

plines en onderwijsniveaus konden participeren in het programma. Het programma bestond uit een periode van veldwerk van drie weken in een woestijnachtige omgeving. Het veldwerk bestond onder andere uit het verrichten van opgravingen. Er was een eenvoudig kamp waar de deelnemers konden verblijven. In de presentatie die werd verzorgd door de organisator van deze nascholingsactiviteit, werd uiteengezet welke activiteiten de deelnemers verrichtten en op welke wijze de deelnemers gebruik konden maken van de activiteiten in hun onderwijs. De deelnemers zijn na afloop van het nascholingsprogramma een tijd gevolgd om na te gaan op welke wijze zij gebruik gemaakt hebben van hetgeen zij in het nascholingsprogramma hebben geleerd. Een dergelijke presentatie kan interessant zijn voor docenten en nascholers in dit vakgebied, maar voor wetenschappelijk onderzoekers is het niet veel meer dan een praktijkverhaal zonder wetenschappelijk kader, en kan dan ook moeilijk worden opgevat als een presentatie over wetenschappelijk onderzoek. Misschien moeten de bezoekers van toekomstige AERA's zich meer en meer realiseren dat 'educational research' binnen AERA-verband een rekbaar begrip is waarin uitdrukkelijk plaats is voor praktisch situationeel bepaald onderzoek dat wordt verricht door leraren. Als de AERA als beleid heeft leraren doelbewust bij de conferentie te betrekken, dan is het begrijpelijk dat dit soort onderzoek ook een plaats krijgt binnen het programma. Het is niet ondenkbaar dat leraren daar het meest aan hebben. Maar er ontstaat dan wel een mix van wetenschappelijk onderzoek voor onderzoekers en ideosyncratisch onderzoek voor nascholingsdoeleinden. De toekomst zal uitwijzen of deze combinatie vruchtbaar is. In ieder geval is het bezoekersaantal van de AERA voldoende groot om iedereen een plaats te bieden.

Een interessant fenomeen in dit geheel is dat er dit jaar voor het eerst ook sessies binnen scholen konden worden bezocht. Voor deze bijeenkomsten moest men zich van tevoren opgeven en een eindje reizen, maar het was voor sommigen wel een mogelijkheid een school in New York van binnen te zien.

Zoals bijna ieder jaar was er binnen de Divisie Curriculum weer aandacht voor de vergelijking van de ontwikkelingen in de curriculumtheorie en het curriculumonderzoek in de

Verenigde Staten en Europa. De titel van de eveneens druk bezochte sessie over dit onderwerp was veelbelovend: 'Curriculumtheorie en -onderzoek revisited na 20 jaar. Ligt Europa nog steeds aan kop?' In 1976 is er een bijeenkomst binnen de Divisie Curriculum geweest over hetzelfde onderwerp, waarin is geconcludeerd dat Europa verder was in de curriculumtheorievorming en het curriculumonderzoek dan de Verenigde Staten. De presentaties in deze bijeenkomst werden verzorgd door Hamilton, Weiner, Sander en Calgren (met Kallós). Discussianten waren Kliebard en Yates.

Vanuit de Britse bijdragen werd duidelijk dat inmiddels anders wordt gedacht over talrijke onderwijsproblemen. Veel van de openbare discussies zijn gericht op meer technische aspecten in het onderwijsbestel en op het bevorderen van de effectiviteit van scholen. Volgens de sprekers is dat een beperkte discussie en moet er veel meer aandacht zijn voor de maatschappelijke problemen en de relatie daarvan met het curriculum.

De bijdrage uit Duitsland ging over het falen van het twintig jaar geleden geïntroduceerde nieuwe paradigma voor het onderwijs. Dit paradigma bestond uit een nieuwe visie op de Duitse didactiek, waarbij nadruk kwam te liggen op open communicatie, open curricula en open curriculumontwikkeling. In tegenstelling tot wat werd aangekondigd als een renaissance van de Duitse didactiek moet volgens Sander nu worden geconcludeerd dat de Duitse didactiek dood is en dat zelfs wederopstanding onmogelijk is. Als voornaamste oorzaak voor dit falen wordt aangevoerd dat leerlingen uiteindelijk toch geen macht hebben over hun situatie in het onderwijs en velen zich daarom ook afvragen waarom zij zich druk zouden maken over de democratische discussie. Ook de unificatie en de economische recessie heeft geen goed gedaan aan de verspreiding van de ideeën over de Duitse didactiek. In het Duitse onderwijsbestel (zowel in west als oost) is veel verzet tegen ideologisch getint onderwijs.

Carlgrén gaf een schets van de disconnectie van het onderwijsonderzoek van het onderwijsbeleid en de onderwijspolitiek, respectievelijk de 'National Board of Education' en het Ministerie van Onderwijs in Zweden. De positie van het onderwijsonderzoek is ernstig ver-

slechterd nu het geen integraal deel meer uitmaakt van het onderwijsbeleid en de onderwijspolitiek. Het onderwijsbestel is meer gedecentraliseerd en het onderzoek is momenteel op zoek naar nieuwe doelgroepen. Opvallend is dat de decentralisatie heeft geleid tot centrale besturing van het onderwijs op decentraal niveau en dat er sprake is van een tegenstelling tussen meer instrumentele en meer kritische benaderingen op decentraal niveau. De uitdaging voor onderzoekers is volgens Carlgren om het overleg op decentraal niveau tussen de verschillende categorieën betrokkenen beter te structureren.

Nadat de discussianten vanuit hun perspectieven wat grote lijnen hadden getrokken kwam de prangende vraag in de titel van deze sessie uiteindelijk uit de zaal. Wat was nu het antwoord: ligt Europa nog steeds voor? Na enkele ogenblikken doodse stilte sprak Kallós het verlossende woord: 'Ja'. Helaas gaf hij vervolgens geen argumenten voor zijn antwoord. Gelukkig werd in de zaal wat genuanceerder gedacht over dit antwoord. Het antwoord moet natuurlijk zijn: 'dat hangt er van af'. Het hangt af van het onderwerp binnen de curriculumtheorie en het curriculumonderzoek en uiteraard ook van het perspectief van waaruit de vraag wordt beantwoord. Bovendien waren slechts drie landen uit Europa vertegenwoordigd. En waren er geen presentaties waarin de Europese en Amerikaanse ontwikkelingen systematisch werden vergeleken. Dat zou mijns inziens het antwoord op deze vraag moeten zijn. Als men dat wil weten, moet men dat stelselmatig gaan vergelijken en zijn oordeel niet baseren op onafhankelijke analyses van de ontwikkelingen in drie landen.

Divisie C: Learning and Instruction

C-1: Leren en instructie (L. Verschaffel en E. De Corte, Katholieke Universiteit Leuven)

In Divisie C werd heel veel aandacht besteed aan de thema's die ook gedurende de voorgaande jaren het onderzoek rond probleemoplossen en leren sterk in de belangstelling stonden, m.n. de rol van metacognitie en zelfregulatie in (leren) denken en probleemoplossen, de interactie tussen cognitieve en motivationele aspecten, de waarde en haalbaarheid van

de constructivistische visie op leren en onderwijs, de waarde van het 'situated cognition' paradigma en de diverse interpretaties ervan, het ontwerpen van krachtige leeromgevingen. Onze globale indruk is dat er ten aanzien van deze thema's geen noemenswaardige nieuwe ontwikkelingen te melden vallen. Wel vond er een aantal boeiende confrontaties en discussies plaats en werden tal van empirische gegevens gerapporteerd die de reflectie over en het onderzoek van deze onderwerpen verder vooruit helpen. Omdat we zelf vooral sessies gevolgd hebben waarin vragen omtrent leren en instructie toegespitst werden op het vakgebied 'wiskunde', zullen we ons verslag ook daarop concentreren. Doch vooraf gaan we - exemplarisch - in op enkele sessies waarin de bovengenoemde topics vanuit een meer algemeen perspectief werden behandeld.

In het druk bijgewoond symposium 'Conceptions of learning and understanding', waarin o.a. ook bijdragen van bekende Europese onderwijspsychologen als Entwistle, Säljö en Marton werden gepresenteerd, hield Perkins een opmerkelijke lezing waarin hij zich sterk afzette tegen de klassieke 'representational view of understanding', die uitgaat van de assumptie dat 'understanding' gebaseerd is op de constructie en het gebruik van kennis in de vorm van schematische of propositionele netwerken, regelsystemen e.d. Vertrekkend vanuit de idee dat het hebben van begrip van of inzicht in iets enkel maar kan blijken uit 'flexible performance', trachtte Perkins de toehoorders ervan te overtuigen dat het beschikken over en het gebruik maken van (bewuste) representaties noch een noodzakelijke noch een voldoende voorwaarde is om te kunnen spreken van 'understanding'. Volgens hem dient de 'representational view of understanding' vervangen te worden door een 'performance view of understanding'; datgene wat geconstrueerd wordt wanneer er kennis en begrip van iets wordt opgebouwd moet opgevat worden in termen van 'flexible performance capacities'. In hetzelfde symposium lichtte Entwistle zijn ideeën toe over 'knowledge objects' als wezenlijke bestanddelen van de menselijke cognitie en werd door Marton gewezen op de epistemologische moeilijkheden die veroorzaakt worden door het individu van zijn omgeving los te koppelen; deze loskoppeling genereert een